



Outiller l'enseignant pour soutenir une rétroaction centrée sur l'apprenant. Expérience d'introduction d'un outil de rétroaction lors de la production de schémas

Chantal Morin et Annie Carrier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/919>
DOI : 10.4000/ripes.919
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Chantal Morin et Annie Carrier, « Outiller l'enseignant pour soutenir une rétroaction centrée sur l'apprenant. Expérience d'introduction d'un outil de rétroaction lors de la production de schémas », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 31(1) | 2015, mis en ligne le 23 février 2015, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/919> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.919>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Outiller l'enseignant pour soutenir une rétroaction centrée sur l'apprenant. Expérience d'introduction d'un outil de rétroaction lors de la production de schémas

Chantal Morin et Annie Carrier

Introduction

- 1 La schématisation est une des stratégies d'apprentissage retenues par l'École de réadaptation de la Faculté de médecine et des sciences de la santé (FMSS) de l'Université de Sherbrooke. Ainsi, à la fin de chaque problème complété en tutorat d'apprentissage par problème (APP), les étudiants en réadaptation doivent remettre un schéma qui est, par la suite, commenté par l'enseignant, communément appelé tuteur dans le contexte d'APP, de son groupe. Le schéma constitue pour l'étudiant un moyen graphique de représenter comment il relie les concepts issus d'un sujet donné (Novak & Canas, 2008). S'insérant dans une perspective socio-constructiviste selon laquelle l'apprentissage implique une construction active des connaissances par l'étudiant (Allen & Tanner, 2005), la schématisation dans le contexte d'APP stimule l'apprentissage signifiant (Rendas, Fonseca & Pinto, 2006). De surcroît, la schématisation supporte l'organisation des connaissances plus efficacement que d'autres modalités pédagogiques (Nesbit & Adescope, 2006) et offre l'opportunité de recevoir une rétroaction permettant la validation de la compréhension de l'apprenant (Daley & Torre, 2010). Cette rétroaction semble constituer la plus-value de la modalité pédagogique.

- 2 Cependant, la production de schéma génère des irritants (Benay Bentley, Kennedy & Semsar, 2011). Tout d'abord, la schématisation est perçue comme étant énergivore tant pour les étudiants que pour les tuteurs. Or, la perception d'une charge de travail lourde peut influencer la qualité des apprentissages réalisés (de surface plutôt qu'en profondeur ; McMahon, 2006). Pour une majorité d'étudiants, produire un schéma constitue une obligation à l'utilité douteuse en matière d'apprentissage (Benay Bentley *et al.*, 2011). Par ailleurs, plusieurs tuteurs ne se sentent pas outillés suffisamment pour optimiser l'utilisation des schémas et offrir une rétroaction efficace. Pourtant, l'absence d'une telle rétroaction fait partie des facteurs que les étudiants identifient pour expliquer leur attitude négative à l'égard de la schématisation (Benay Bentley *et al.*, 2011).
- 3 Considérant l'importance de cette rétroaction dans la consolidation des connaissances (Morse & Jutras, 2008) et, conséquemment, le succès de cette stratégie d'apprentissage (Benay Bentley *et al.*, 2011), l'objectif du dispositif mis à l'essai était d'optimiser l'utilisation de la schématisation pour les étudiants et les tuteurs en fournissant un cadre structuré à la rétroaction. Cet article, portant spécifiquement sur l'expérience des tuteurs avec ce dispositif, se compose de quatre grandes parties. La première partie décrit l'origine du dispositif étudié et les questions de recherche adressées. Puis la méthodologie utilisée dans l'étude, incluant le contexte d'application et la description de l'outil, est exposée. La troisième partie présente les résultats concernant l'utilité de l'outil telle que perçue par les tuteurs. Finalement, avant de conclure, une discussion sur l'application possible de l'outil ainsi que sur ses limites est présentée.

1. Les origines du dispositif pédagogique

- 4 La rétroaction sur la schématisation visait à en optimiser l'utilisation dans le but ultime de favoriser un apprentissage signifiant et ce, en encadrant la rétroaction donnée par le tuteur d'une manière centrée sur l'étudiant. Afin d'accroître la valeur et la contrôlabilité perçues de l'activité, deux facteurs influençant la motivation de l'étudiant (Viau & Bouchard, 2000), la technique du point épineux a été choisie. Cette technique est une variante de la 'minute de réflexion' où les étudiants notent sur une feuille leur réflexion relative à l'apprentissage réalisé, aux difficultés rencontrées et à la source de ces difficultés. Spécifiquement, la technique du point épineux offre à l'apprenant l'occasion de cibler, par écrit, les difficultés qu'il a éprouvées dans la réalisation d'une tâche donnée et d'explorer des stratégies pour pallier ces difficultés (Louis, 2012). La valeur et la contrôlabilité sont accrues, respectivement, par la personnalisation de l'enjeu (ses difficultés) et le choix de la difficulté. De plus, puisqu'elle s'arrime aux difficultés vécues par l'étudiant (Louis, 2012), cette technique se centre véritablement sur son processus d'apprentissage idiosyncratique. La réflexion de l'étudiant a également pour but d'aider le tuteur à élaborer une rétroaction qui touche directement les préoccupations de l'étudiant favorisant ainsi la rétroaction véritablement centrée sur l'étudiant (Louis, 1999). En introduisant un dispositif basé sur la technique du point épineux, l'expérience et la perspective des tuteurs apparaissent importantes à documenter, notamment au regard des deux questions suivantes :

1. La réflexion complétée par l'étudiant a-t-elle facilité la rétroaction individuelle écrite, verbale et la rétroaction de groupe ? Si oui, comment ?

2. L'utilisation du dispositif augmente-t-il le temps dévolu à la rétroaction (écrite, verbale et de groupe) sur la schématisation ?

2. Vérification de l'utilité de l'outil de rétroaction : méthodologie utilisée

2.1. Population et contexte

- 5 Le dispositif pédagogique de réflexion et rétroaction sur la schématisation a été expérimenté dans les programmes de physiothérapie et d'ergothérapie de l'École de réadaptation de la FMSS de l'Université de Sherbrooke. Ces programmes ont opté pour la méthode pédagogique d'APP (cf. tableau 1). Un cours d'APP typique se déroule en petit groupe de huit à dix étudiants sur une période de quatre semaines à raison de deux tutorats (rencontres en petit groupe) par semaine. Un tutorat de trois heures débute par les étapes 7 à 9 du problème abordé au tutorat précédent et se poursuit par les étapes 1 à 5 d'un nouveau problème. Entre deux tutorats, l'étudiant doit réaliser son étude personnelle et son schéma (étape 6).

Tableau 1. Étapes de l'APP à l'École de réadaptation de la Faculté de médecine et des sciences de la santé de l'Université de Sherbrooke

L'apprentissage par problème (APP) – neuf étapes		
En petit groupe	1. Lecture : clarification des termes du problème	
	2. Formulation du problème et liste des phénomènes à expliquer	
	3. Proposition d'hypothèses explicatives	
	4. Organisation – priorisation des hypothèses	
	5. Compétences et objectifs	
En individuel	6. Étude individuelle	Production d'un schéma
En petit groupe	7. Synthèse : validation et intégration des connaissances	
	8. Bilan du groupe	
En individuel	9. Bilan individuel	Remise du schéma au tuteur

- 6 Plus spécifiquement, dans chaque petit groupe et à partir d'un problème, les étudiants réactivent leurs connaissances antérieures, définissent des questions et émettent des hypothèses de réponse (étapes 1 à 4) qui orienteront, par la suite, leurs objectifs d'apprentissage (étape 5) lors de leur étude personnelle. Pendant cette étude (étape 6), les étudiants doivent produire un schéma. Ce schéma est utilisé lors du retour en groupe où la discussion, guidée par le tuteur, vise à consolider les apprentissages (étape 7). Le schéma, que l'étudiant peut modifier en cours de discussion, est ensuite remis au tuteur afin d'obtenir une rétroaction écrite, transmise à l'étudiant à la prochaine séance d'APP. Chaque étudiant est également rencontré individuellement à mi-parcours du cours pour une rétroaction verbale d'une dizaine de minutes sur les compétences démontrées en APP incluant la schématisation. Finalement, au moins une fois durant le cours le groupe discute des stratégies d'apprentissage utilisées ou pouvant l'être, incluant la schématisation (lors de l'étape 8).

- 7 Après une expérience pilote dans un groupe d'APP d'un cours antérieur dirigée par la deuxième auteure, le dispositif pédagogique de réflexion et rétroaction sur la schématisation a été repris dans le cours dirigé par la première auteure. Les 11 tuteurs impliqués dans ce cours ont été informés et ont donné leur accord pour faire l'essai du dispositif dans leur groupe respectif. Les apprenants ont donc été choisis par convenance. Il s'agit de 11 groupes de neuf étudiants en physiothérapie et en ergothérapie (n = 99) de première année. Étant en début de parcours universitaire, l'expérience de schématisation des étudiants de ce cours demeure encore limitée. Le dispositif pédagogique basé sur la technique du point épineux a été planifié en six étapes dans un cours de quatre semaines dirigé par l'auteure principale (tableau 2) : 1) la présentation de l'activité aux étudiants ; 2) la réflexion écrite de l'étudiant lors de la réalisation de son schéma ; 3) la rétroaction écrite du tuteur portant sur le schéma et orientée par la réflexion réalisée ; 4) la rétroaction cognitive verbale individuelle ; 5) la rétroaction de groupe, si applicable ; et 6) l'évaluation du dispositif pédagogique par le tuteur de chaque groupe (n = 11). L'activité, facultative quoique fortement recommandée en raison de son utilité pour leur apprentissage, était de compléter un court outil de réflexion sur l'expérience de schématisation pendant la réalisation du deuxième schéma du cours. Le choix d'accomplir ou non l'activité visait à accroître la perception de contrôlabilité de l'étudiant (Viau & Bouchard, 2000) tout en évitant de générer la perception d'une charge de travail accrue (McMahon, 2006).

Tableau 2. Implantation du dispositif dans la séquence de cours

Horaire du cours	Activités	Étapes d'implantation du dispositif
Tutorat 1	<ul style="list-style-type: none"> Présentation Problème 1 (étapes 1 à 5) Étude individuelle et production du schéma 1 (étape 6) 	
Tutorat 2	<ul style="list-style-type: none"> Synthèse et bilan du problème 1 et remise du schéma 1 au tuteur (étapes 7 à 9) Problème 2 (étapes 1 à 5) Étude individuelle, production du schéma 2 et de la réflexion écrite (étape 6) 	<ul style="list-style-type: none"> Présentation de l'activité aux étudiants (1) Réflexion écrite de l'étudiant (2)
Tutorat 3	<ul style="list-style-type: none"> Synthèse et bilan du problème 2 et remise du schéma 2 et de la réflexion écrite au tuteur (étapes 7 à 9) Problème 3 (étapes 1 à 5) Étude individuelle et production du schéma 3 en appliquant les stratégies proposées dans la réflexion écrite (étape 6) 	<ul style="list-style-type: none"> Rétroaction écrite du tuteur portant sur le schéma 2 et orientée par la réflexion réalisée (3)
Tutorat 4	<ul style="list-style-type: none"> Synthèse et bilan du problème 3 et remise du schéma 3 (étapes 7 à 9) Problème 4 (étapes 1 à 5) Étude individuelle et production du schéma 4 (étape 6) 	<ul style="list-style-type: none"> Rétroaction cognitive verbale lors de la rencontre individuelle (4)
Tutorat 5	<ul style="list-style-type: none"> Synthèse et bilan du problème 4 et remise du schéma 4 (étapes 7 à 9) Problème 5 (étapes 1 à 5) Étude individuelle et production du schéma 5 (étape 6) 	<ul style="list-style-type: none"> Rétroaction de groupe, si applicable (5)
Tutorat 6	<ul style="list-style-type: none"> Synthèse et bilan du problème 5 et remise du schéma 5 (étapes 7 à 9) Problème 6 (étapes 1 à 5) Étude individuelle et production du schéma 6 (étape 6) 	
Tutorat 7	<ul style="list-style-type: none"> Synthèse et bilan du problème 6 et remise du schéma 6 (étapes 7 à 9) Problème 7 (étapes 1 à 5) Étude individuelle et production du schéma 7 (étape 6) 	<ul style="list-style-type: none"> Évaluation du dispositif pédagogique par le tuteur de chaque groupe (6)
Tutorat 8	<ul style="list-style-type: none"> Synthèse et bilan du problème 7 (étapes 7 à 9) 	

2.2. L'outil et son utilisation

- 8 L'outil de réflexion comprend les deux questions suivantes :

1. Qu'avez-vous trouvé le plus difficile pour réaliser votre schéma du problème 2 ?

2. Comment comptez-vous remédier à cette difficulté dans la réalisation de votre prochain schéma ?

- 9 L'étudiant remettait sa réflexion accompagnée de son schéma du problème 2 au tuteur lors du tutorial suivant.
- 10 La rétroaction individuelle sur le schéma et le processus de schématisation offerte par le tuteur était de deux types : écrite et verbale. La rétroaction écrite se réalisait à la lumière de la réflexion remise par l'étudiant. Concrètement, le tuteur révisait le schéma produit (concepts choisis, liens identifiés, organisation structurelle, etc.) en portant attention à la difficulté ciblée par l'étudiant. Pour sa part, la rétroaction verbale s'articulait plus particulièrement autour de la stratégie identifiée par l'étudiant puisque que celui-ci avait eu l'occasion de l'appliquer dans la réalisation du schéma subséquent et ce, avant la rencontre individuelle. La rétroaction verbale du tuteur débutait par un retour sur la difficulté identifiée, en soutenant son explicitation plus détaillée par le recours aux techniques de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2006, p. 45). Ces techniques, issues des principes psycho-cognitivistes, favorisent l'explicitation des actions cognitives d'un individu. Le tuteur faisait le lien avec ce qu'il avait constaté en révisant le schéma (rétroaction écrite). Il demandait à l'étudiant d'expliquer plus en détails la stratégie de remédiation identifiée et vérifiait si elle avait été expérimentée. Si tel était le cas, le tuteur explorait les résultats obtenus (positifs ou négatifs). Si non, il vérifiait ce qui avait constitué un obstacle dans la mise en place de la stratégie. Une exploration d'autres stratégies potentielles pouvait également être réalisée. La rétroaction verbale avait lieu lors de l'évaluation individuelle mi-parcours du fonctionnement en APP du cours (temps prévu d'environ 10 minutes par étudiant). Une rétroaction verbale en groupe pouvait avoir lieu si des difficultés communes à tous les étudiants étaient identifiées. À la fin de l'activité, le tuteur complétait une évaluation. Cette évaluation abordait l'utilité du dispositif pédagogique pour soutenir ses rétroactions écrite, verbale et de groupe, de même que le temps requis pour leur réalisation. La question portant sur l'utilité de la réflexion pour chaque type de rétroaction offrait un choix de réponses dichotomiques (oui ou non) et un espace pour les commentaires. La question pour le temps de réalisation de chaque type de rétroaction demandait un estimé du temps moyen par étudiant (verbale et écrite) et pour le groupe (de groupe). Les données dichotomiques et les temps de réalisation ont été traités par statistiques descriptives. Les commentaires ont été analysés par analyse thématique.

3. Utilité du dispositif pour soutenir la rétroaction à l'étudiant : expérience des tuteurs

- 11 Lors de leur évaluation écrite du dispositif, tous les tuteurs ont clairement identifié son utilité pour faciliter la rétroaction écrite du schéma (n = 11). Par exemple, cette utilité s'exprime par la facilité accrue de choisir les éléments à cibler dans leurs commentaires concernant la schématisation de l'étudiant (n = 5) et l'opportunité de valider la perception qu'a l'étudiant de ses difficultés (n = 3). Les tuteurs jugent que le dispositif facilite la rétroaction verbale (n = 10) en permettant principalement de revoir la difficulté énoncée par l'étudiant dans sa réflexion et de discuter précisément de la stratégie qu'il suggère pour y remédier (n = 6). Trois tuteurs ont intégré la rétroaction verbale dans la rétroaction de groupe en raison des difficultés et des stratégies

communes aux étudiants de leur groupe. Finalement, pour la rétroaction de groupe, le dispositif a permis d'ouvrir et d'alimenter la discussion sur la stratégie d'apprentissage qu'est la schématisation ($n = 8$). Les temps moyens requis pour les rétroactions écrite, verbale et de groupe sont, respectivement, de 18 minutes (Écart-type [ET] 6,3), 4,5 minutes (ET 1,4) et 8 minutes (ET 4,0). Ces temps correspondent aux temps généralement investis dans le processus habituel de rétroaction en APP. Il n'y a donc pas d'investissement accru de temps de la part des tuteurs. Les autres commentaires soulevés par les tuteurs démontrent une perception plutôt positive de l'activité réalisée : « réflexion intéressante à faire avec l'étudiant » (tuteur 2) ; « très intéressant d'avoir le point de vue des étudiants car on ne voit pas les difficultés au même niveau » (tuteur 3) ; « le travail de réflexion ne présente pas une surcharge. Aussi l'activité signifie à l'étudiant l'importance du schéma dans l'APP. Changement d'habitude pour la correction mais outil qui gagne à être exploré lors de la correction, outil complémentaire au schéma » (tuteur 4) ; « j'ai bien apprécié ce travail de réflexion car ça m'a permis de mieux cerner les difficultés et de cibler des objectifs lors de la rencontre [individuelle en mi-parcours], à refaire l'an prochain » (tuteur 7) ; « cette activité de réflexion pourrait être donnée au tout début pour stimuler à se trouver des stratégies afin de mieux sélectionner les concepts » (tuteur 10). Aucun commentaire négatif n'a été soulevé.

4. Discussion des avantages et des limites de l'outil

- 12 Le principal avantage de cette expérimentation est que l'outil de réflexion sur la schématisation s'inscrit dans l'approche pédagogique de l'École de réadaptation. En effet, l'École vise à soutenir les étudiants dans le développement de stratégies cognitives efficaces, incluant la métacognition et la pratique réflexive, en cohérence avec les compétences attendues des physiothérapeutes et des ergothérapeutes. L'outil amène le tuteur à passer d'une posture centrée sur le contenu à une posture visant à aider l'étudiant à créer et comprendre le sens des concepts dans le contexte de la pratique professionnelle. L'outil permet donc une rétroaction personnalisée centrée sur l'étudiant (Louis, 1999). De surcroît, il a été planifié afin de s'insérer naturellement et simplement dans les modalités pédagogiques déjà en place (ex. : rétroaction écrite sur les schémas et évaluation à mi-parcours du fonctionnement en APP), dans le but de favoriser sa réalisation et éviter une charge de travail supplémentaire. Le temps requis pour compléter la tâche par le tuteur n'est pas vu comme un ajout. Au contraire, l'utilisation de la réflexion de l'étudiant semble plutôt aider le tuteur à mieux cibler la rétroaction et donc à augmenter son efficacité dans la correction et la rétroaction des schémas. Finalement, l'utilisation de l'outil envoie un message clair tant aux tuteurs qu'aux étudiants quant à l'importance de la schématisation, incluant la rétroaction, dans le processus d'apprentissage.
- 13 Malgré les points positifs du dispositif pédagogique, certaines limites lui sont inhérentes. Un tel dispositif de rétroaction implique tout d'abord que le tuteur soit à l'aise avec plusieurs éléments de nature diverse : le contenu du cours, le processus de schématisation, la métacognition et les postulats propres au socioconstructivisme en apprentissage. Par ailleurs, pour être véritablement efficaces, les rétroactions écrite, verbale et de groupe exigent du tuteur des habiletés, respectivement : à rédiger une rétroaction appropriée et accessible à l'étudiant ; à soutenir l'explicitation des activités

cognitives de l'étudiant et à animer un groupe. Le niveau d'expertise de ces habiletés n'étant pas uniforme parmi les tuteurs et le tuteur demeurant l'initiateur premier de la rétroaction, l'introduction d'un outil d'encadrement de la rétroaction devrait s'accompagner d'une formation ciblée des enseignants pour en optimiser l'utilisation.

Conclusion

- 14 L'introduction du dispositif pédagogique visait à optimiser l'utilisation de la schématisation en fournissant un cadre structuré à la rétroaction du tuteur. Parce qu'elle permet à l'apprenant de cibler les difficultés éprouvées dans la réalisation d'une tâche donnée, la technique du point épineux a été choisie. Le dispositif pédagogique, planifié et réalisé en six étapes, a permis aux étudiants d'explicitier les difficultés éprouvées dans la réalisation de leur schéma de même que de cibler et mettre en pratique des stratégies de remédiation. Pour le tuteur, l'outil de réflexion a fourni un cadre structuré à sa rétroaction et a favorisé le passage d'une posture centrée sur le contenu à une posture centrée sur l'étudiant et sa construction de connaissances. L'intérêt des tuteurs pour l'outil de réflexion, démontré par leur taux de participation et leurs commentaires apparaît important. Cette expérimentation pédagogique a permis de valider auprès des tuteurs l'utilité d'un tel outil favorisant la rétroaction de même que de valider la faisabilité d'introduire l'outil à chaque premier trimestre des programmes de physiothérapie et d'ergothérapie. Ultimement, un plan d'intervention visant les étudiants de chaque nouvelle cohorte pourrait soutenir une rétroaction ciblée et individualisée relative aux schémas, favorisant notamment l'apprentissage signifiant et la motivation des étudiants. Une formation sur mesure portant sur la rétroaction centrée sur l'apprenant pourrait soutenir les tuteurs dans l'utilisation d'un outil d'encadrement.

BIBLIOGRAPHIE

- Allen, D. & Tanner, K. (2005). Infusing Active Learning into the Large-enrollment Biology Class : Seven Strategies, from the Simple to Complex. *Cell Biology Education*, 4(4), 262-268. doi: 10.1187/cbe.05-08-0113
- Benay Bentley, F.J., Kennedy, S., & Semsar, K. (2011). How not to lose your students with concept maps. *Journal of College Science Teaching*, 41(1), 61-68.
- Daley, B.J. & Torre, D.M. (2010). Concept maps in medical education : An analytical literature review. *Medical Education*, 44, 440-448. doi : 10.1111/j.136502923.2010.036828x
- Louis, R. (2012). *Notes de lecture sur la régulation et la rétroaction*. Microprogramme en pédagogie de l'enseignement supérieur, Université de Sherbrooke.
- Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe : Théorie et pratique*. Laval, QC : Les éditions Études Vivantes.

- McMahon, T. (2006). Teaching for more effective learning : Seven maxims for practice. *Radiography*, 12, 34-44.
- Morse, D. & Jutras, F. (2008). Implementing concept-based learning in a large undergraduate classroom. *CBE Life Science Education*, 7 (2), 243-253. doi: 10.1187/cbe.07-09-0071
- Nesbit, J.C. & Adesope, O.O. (2006). Learning with concept and knowledge maps : A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 76(3), 413-448.
- Novak, J.D. & Canas, A.J. (2008). The theory underlying concept maps and how to construct and use them (Technical Report IMHC Cmap Tools 2006-01 Rev 01-2008). Pensicola, FL: Florida Institute for Human and Machine Cognition. <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>
- Rendas, A., Fonseca, M., & Pinto, P. (2006). Toward meaningful learning in undergraduate medical education using concept maps in a PBL pathophysiology course. *Advances in Physiology Education*, 30 (1), 23-29. doi : 10.1152/advan.00036
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Viau, R & Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 25, 16-26.

RÉSUMÉS

La schématisation vise à soutenir une construction active des connaissances chez l'étudiant. Pour ce faire, la rétroaction de l'enseignant est essentielle. Or, peu d'outils sont offerts pour soutenir une rétroaction véritablement centrée sur l'étudiant. Cet article offre une analyse descriptive de l'utilité perçue, par l'enseignant, d'un outil encadrant la rétroaction lors de la schématisation par leurs étudiants. Le dispositif pédagogique a été introduit auprès de 99 étudiants dans un cours de première année universitaire en réadaptation. L'outil comportait deux questions de réflexion à compléter par l'étudiant et à remettre à son tuteur avec son schéma d'un problème proposé lors de séance d'apprentissage par problème. Les tuteurs (n = 11) perçoivent clairement l'outil de réflexion comme étant utile pour faciliter leurs rétroactions écrite et verbale aux étudiants. Spécifiquement, l'outil fournit un cadre structuré à la rétroaction et favorise le passage d'une posture centrée sur le contenu par les tuteurs à une posture centrée sur l'étudiant et sa construction de connaissances. De plus, l'utilisation du dispositif pédagogique n'accroît pas le temps alloué à la rétroaction.

Producing conceptual maps is intended to support an active construction of knowledge by the student. To do so, feedback from the teacher is essential. However, few specific tools are available to support a truly student-centered feedback in conceptual mapping. This article provides a descriptive analysis of the perceived usefulness, from teachers' perspective, of a short reflexive tool to optimized feedback to students. The reflexive tool was used with 99 first-year rehabilitation students. The tool consisted of two questions that each student had to complete and give to his/her tutor with the conceptual map produced following a problem-based session. Tutors (n = 11) clearly perceive the tool as useful in supporting written and verbal feedback to students regarding conceptual mapping. Specifically, the reflection tool gives structure to feedback, allows to focus on knowledge building and enables student-centered feedback instead of a content-centered one. In addition, the use of the reflexive tool did not increase time spent on feedback.

INDEX

Mots-clés : enseignement, formation des enseignants, innovation pédagogique, pédagogie active, rétroaction, schématisation

AUTEURS

CHANTAL MORIN

École de réadaptation

Université de Sherbrooke

Québec, Canada

Chantal.Morin@USherbrooke.ca

ANNIE CARRIER

Centre de recherche sur le vieillissement

Centre de santé et de services sociaux

Institut universitaire de gériatrie de Sherbrooke

Québec, Canada